



ACTES du 11^e colloque annuel

**de l'Association québécoise
de pédagogie collégiale**

**avec la collaboration
de la Fédération des cégeps**

Hôtel Delta, SHERBROOKE

5, 6 et 7 JUIN 1991

Autochtones et anglophones : le discours interculturel les vise-t-il (aussi)?

par

**603 - texte a
Linda COLLIER,
enseignante
John Abbott College**

**Richard FILION,
conseiller pédagogique
Collège de la Gaspésie et des Îles**

**Mireille BERTRAND,
enseignante
Vanier College**

Atelier 603

L'ENSEIGNEMENT AUX ÉTUDIANTS AUTOCHTONES AU CÉGEP

par
Linda Collier

I. Le contexte de l'enseignement aux autochtones

De nos jours, au Canada, un adolescent amérindien a plus de chance d'aller à la prison de Kingston qu'à l'université; une Amérindienne de dix-huit ans est bien plus susceptible d'être enceinte que détentrice d'un diplôme d'études secondaires.¹ Ceux d'entre nous oeuvrant dans le domaine de l'enseignement post-secondaire ne peuvent ignorer cette réalité. Nous devons donc travailler de conserve avec les autochtones afin d'accroître leur accès à l'enseignement post-secondaire et la portée de celui-ci.

II. Le présent document vise (1) à rendre compte de deux programmes pilotes impliquant des étudiants autochtones et qui sont tenus au collège John-Abbott, cégep (collège communautaire) situé sur l'île de Montréal; (2) à examiner les recherches actuelles sur l'enseignement aux adultes autochtones en milieu collégial; (3) à donner un compte-rendu anecdotique sur la façon dont deux cours comprenant des étudiants autochtones que j'ai enseignés ont entraîné une réflexion de ma part à propos des méthodes d'apprentissage des autochtones et des méthodes d'enseignement appropriées; et (4) d'indiquer certaines voies que la recherche doit emprunter à l'avenir.

III. Deux projets visant à améliorer les chances des autochtones dans l'enseignement collégial

A. Le programme post-secondaire Kativik et le programme EAP

Créée conformément à l'entente concernant le Nord du Québec et la baie James en 1975, la commission scolaire Kativik est non seulement responsable de l'enseignement primaire et secondaire dans le Nord, mais par surcroît de l'enseignement post-secondaire. Avant la création de Kativik, l'enseignement dispensé aux Inuits était la chasse gardée des missionnaires, puis du

¹ Remarque effectuée par madame Diane Longboat lors du quatrième colloque national sur l'enseignement multiculturel et interculturel à Ottawa en novembre 1990.

gouvernement fédéral. Vers le milieu des années 60, le gouvernement provincial se mit de la partie, ce qui provoqua une redondance assez considérable. Bien qu'on ait envoyé plusieurs jeunes Inuits à des écoles secondaires d'Ottawa, Winnipeg et d'autres villes du Sud, seuls quelques-uns d'entre eux avaient, à la fin des années 80, profité d'une formation post-secondaire. En 1981-82, les premiers diplômés inuits des écoles secondaires de Kativik se rendirent dans le Sud afin de s'inscrire à diverses institutions d'enseignement post-secondaire : cégeps (collèges communautaires), écoles d'enseignement technique et universités. Cette année (1990), environ vingt-cinq Inuits sont inscrits à des établissements scolaires de ce genre dans le Sud.² Kativik possède des résidences entièrement supervisées où les étudiants de première année doivent normalement loger. De plus, Kativik offre à ses étudiants des services d'orientation scolaire, professionnelle et personnelle.

Pour ce qui regarde les résultats du programme post-secondaire à ce jour, les statistiques sont plutôt décourageantes. Sur une centaine d'étudiants inscrits au niveau post-secondaire, rares sont ceux qui ont terminé leurs études. Cependant, la plupart des jeunes ayant mis un terme à leurs études en cours de route dans le Sud ont trouvé de l'emploi dans le Nord. Certains ont suivi un programme particulier de formation pédagogique pour Kativik et enseignent désormais à des classes de la première à la troisième années dans leurs communautés.³

Néanmoins, désireuse d'améliorer les chances de réussite de ses étudiants au niveau post-secondaire, Kativik a mis sur pied un nouveau programme à l'automne 1990. S'inspirant des programmes particuliers destinées aux étudiants de culture différente qu'offrent certaines universités américaines, Kativik a envoyé au cours de l'été 1990 l'un de ses enseignants suivre le programme d'English for Academic Purposes, EAP, (l'anglais à des fins scolaires) que dispense le St. Michael's College, dans le Vermont. Ce programme vise à aider les étudiants provenant d'une culture différente et parlant une autre langue à s'adapter au système universitaire américain. Les étudiants s'inscrivent à des cours ordinaires, à cette différence près que l'enseignant de l'EAP les accompagne en classe. La tâche de l'enseignant consiste

² Il existe une institution séparée visant l'enseignement professionnel (technique) qui s'appelle Alikvik.

³ Au cours d'une étude en 1985, M. Gene Degen a également découvert que l'obtention d'un diplôme comme critère de réussite ne correspondait pas nécessairement à ce que les autochtones ayant étudié au niveau post-secondaire considéraient comme la réussite dans leur vie personnelle ou professionnelle.

à expliquer le contenu du cours, ce qui requiert de rencontrer les étudiants régulièrement afin de passer en revue la matière abordée. L'enseignant est donc une manière de guide pour les étudiants et il leur permet d'acquérir les connaissances nécessaires pour se débrouiller seuls à l'université.

B. Le programme de techniques infirmières de la baie James

À l'instar des réservoirs et des barrages ayant affecté l'environnement, l'entente concernant le Nord du Québec et la baie James de 1975 a bouleversé les institutions du Nord. Cette entente a vu la création d'une myriade de comités et d'institutions, à l'inclusion de la commission scolaire cree et de l'agence régionale cree pour la santé.

Par le truchement de ces deux organismes, les Crees de la baie James commencèrent à demander de l'aide au gouvernement du Québec dès 1986 en vue d'établir un programme destiné à former des infirmières crees, infirmières dont l'absence se faisait cruellement sentir au sein de ces communautés autochtones. On demanda à divers collèges de soumettre des propositions, mais le gouvernement rejeta ces dernières en les qualifiant d'irréalisables, et ce, pour des raisons principalement d'ordre pécuniaire. Le collège John-Abbott avait entamé des pourparlers au sujet de l'implantation éventuelle d'un programme en 1988. Mais au cours de l'hiver 1989, lorsque dix femmes crees s'inscrivirent individuellement au programme de techniques infirmières du collège, rien n'avait été mis sur pied pour les accueillir en tant que groupe particulier. Comme suite à une série de réunions, de propositions de projet et de préparations budgétaires plutôt hâtives, on débloqua les fonds pour qu'un projet débute à l'automne 1990. Au départ, le collège espérait créer trois postes grâce au projet, mais les fonds débloqués permirent la création de deux postes seulement. Or donc, depuis l'automne 1990, deux enseignantes en techniques infirmières ont été libérées de façon à pouvoir travailler à temps plein sur le programme de techniques infirmières de la baie James. L'une occupe le poste de conseillère pédagogique, l'autre celui de coordinatrice de projet. Les objectifs du projet comprennent l'aide aux dix étudiantes pour qu'elles obtiennent leur diplôme, l'apprentissage de méthodes pédagogiques efficaces et l'apport des changements et des améliorations nécessaires au contenu des cours.

IV. L'engagement de l'auteure au sein de ces programmes

Pour obtenir le diplôme d'études collégiales, tout étudiant doit réussir dans certaines disciplines dites de «tronc commun» ainsi que dans les cours de son programme particulier. La discipline que j'enseigne est «Humanities», ce qui, dans les collèges anglophones, est l'équivalent des cours obligatoires de français et de philosophie dans les cégeps francophones. A l'automne 1990, Kativik a inscrit ses étudiants dans l'un de mes cours, et l'un des Crees s'est inscrit à un autre. Ce trimestre, Kativik a de nouveau inscrits ses étudiants à une section du cours intitulé «Indian and Inuit Views» (Vues indiennes et inuites) que j'ai recommencé d'enseigner après un arrêt de quelques années, et plusieurs Crees se sont inscrits à cette section ou à une autre section de ce même cours. J'ai donc pris part à ces deux projets en tant qu'enseignante depuis leur création à l'automne 1990.

V. Les méthodes d'apprentissage des autochtones; les méthodes d'enseignement appropriées; la documentation

Une grande partie de la documentation traitant des méthodes d'apprentissage des autochtones s'attache aux enfants. Pour l'instant, peu de rapports de recherche abordant l'apprentissage des autochtones adultes ou même des étudiants de niveau post-secondaire ont été publiés (voir, par exemple, Native literacy and life skills curriculum guidelines, ministère de l'Enseignement de la Colombie-Britannique, p. 20 : «On a fait très peu de recherches précises sur l'enseignement aux adultes autochtones»). Ce rapport mentionne en outre que les étudiants autochtones adultes ont les mêmes appréhensions que les étudiants qui ne sont pas autochtones : peur d'avoir l'air idiot, de se sentir mal à l'aise, d'être incapable d'apprendre, etc.

Au surplus, la documentation fait le plus souvent mention de recherches menées en milieu entièrement autochtone, dans des communautés inuites ou dans des écoles situées sur des réserves (cf. Kalbach, 1984). Pourtant, presque tous les établissements post-secondaires ont une clientèle étudiante dont la grande majorité n'est pas autochtone. Certains rapports de recherche abordent cependant les questions touchant les enfants amérindiens inscrits à des écoles urbaines, écoles dont la clientèle est plus bigarrée. Dans un rapport de cette nature rédigé en 1986, M. Lee remarque que bien qu'il existe des systèmes communautaires de soutien pour aider les étudiants à l'école, ce soutien disparaît lorsque les étudiants atteignent le niveau universitaire. Il poursuit en affirmant que «C'est dans ce groupe d'âge que le niveau d'abandon des études chez les autochtones est le plus aigu.»

La documentation au sujet des méthodes d'apprentissage des autochtones a tendance à se répartir en trois groupes : (1) celle qui traite des hémisphères droit et gauche du cerveau et confirme l'opinion communément répandue voulant que le côté droit du cerveau des autochtones est prépondérant (cf. Browne, 1990); (2)

la théorie du style d'apprentissage qui affirme que les autochtones sont tranquilles en classe parce que leur méthode traditionnelle d'apprentissage met l'accent sur l'observation et l'apprentissage, ce qui constitue une forme non-verbale de communication; et (3) la théorie de l'interférence, qui avance que les enfants autochtones, lorsqu'en dehors de l'école, sont plutôt verbomoteurs et que leur silence en classe provient de la culture de la salle de cours, l'enseignant et le contexte exigeant une langue différente pour apprendre une matière étrangère (cf. Whyte, 1986). Comme M. Whyte le souligne, nombre de recherches viennent appuyer la théorie du style d'apprentissage. Par ailleurs, «la théorie de l'interférence est peut-être la clef qui permet d'ouvrir la porte encore plus.» (ibid, p.3). Il poursuit en suggérant que «(la question du silence en classe) ne provient pas de l'enfant mais bien d'un problème d'ordre éducatif concernant l'établissement d'un milieu idoine pour l'enfant, un milieu dans lequel il se sent à l'aise et a suffisamment confiance pour participer verbalement.» (ibid, p.3)

Après avoir consulté diverses sources ethnographiques et les résultats de nombre de tests d'intelligence, M. Whyte a relevé plusieurs défauts dans la théorie du style d'apprentissage. D'une part, l'instruction verbale, par le biais des conteurs, occupait une place importante dans maintes sociétés autochtones; d'autre part, les tenants de cette théorie ont peut-être sous-estimé la capacité verbale des étudiants autochtones ou métis, ce qui, dans certains cas, a fini par entraîner leur abandon des programmes scolaires, de par l'accent que ceux-ci mettent sur les aptitudes verbales. Dès lors, on se rend compte que la théorie, dès ses prémisses, suggèrent fortement les conclusions auxquelles elle parvient.

Cette théorie ignore également les facteurs de «motivation, d'intérêt, de contenu et de rapprochement entre les communautés amérindiennes et l'école. La sensibilité est cardinale à la naissance de l'intérêt et intrinsèque à la motivation. Trop souvent l'étudiant est insensible ou indifférent au contenu. Il n'a de plus aucun point en commun avec les valeurs et les normes sociales de la majorité des enseignants» (cf. Whyte. pp.13-14). Un programme scolaire normal n'a pas grand-chose à voir avec le mode de vie ni avec les valeurs des autochtones. Cela est également vrai au niveau collégial. Les cours d'histoire, après avoir vaguement signalé que des Amérindiens vivaient ici, commencent à partir de Jacques Cartier. Rares sont les cours qui pourraient avoir un contenu autochtone, comme les sciences sociales, la littérature ou les arts créatifs, et qui en ont effectivement un. Même de nos jours, les autochtones ne font pas partie intégrante de notre culture collective et ne sont là que pour offrir une sorte de saveur «western» - Buffalo Bill n'est

jamais bien loin : il est bien intéressant d'aller les voir de temps à autre, mais ils n'appartiennent certes pas à notre histoire, à nos vies actuelles ni à nos espoirs pour l'avenir.

«Si les écoles veulent faire preuve d'équité à l'endroit des étudiants amérindiens et métis (j'ajouterais inuits), elles ne peuvent persister à représenter une culture qui ignore et opprime et dénigre la culture indigène... Un programme scolaire imprégné d'un contenu faisant honneur à l'héritage culturel amérindien et métis serait crucial pour motiver les jeunes amérindiens et métis.» (cf. Whyte, p.5)

VI L'«expérience de l'enseignant»

Kleinfeld et son équipe (1983) suggèrent que le fait de concentrer nos efforts sur la découverte de modèles d'enseignement efficaces nous oblige à faire des généralisations à un point tel que les résultats finaux peuvent se révéler inutiles pour les enseignants. Comme l'avance Zumwalt (1982), les études les plus utiles portant sur l'efficacité de l'enseignement sont celles qui sensibilisent les enseignants. D'après ma propre expérience, je puis affirmer sans hésitation être d'accord que «Ce sont les cas vécus traitant de problèmes particuliers d'enseignement, non pas les généralisations concernant les caractéristiques des enseignants, que les enseignants estiment intéressants et qui les amènent à une réflexion critique» (cf. Zumwalt, p. 102). Les auteurs font remarquer que «L'expérience de l'enseignant donne l'occasion de se rappeler des expériences similaires et incite à la réflexion critique et constructive sur ces expériences.» (ibid, p.104). Bien que, comme ils le soulignent eux-mêmes, on puisse soutenir que ces expériences sont, dans le fond, anecdotiques et ne sauraient constituer des théories offrant des résultats quantifiables et reproductibles, elles atteignent l'objectif auquel elles sont censées parvenir. Cet objectif n'est pas de découvrir une recette de l'enseignement efficace qui serait généralement applicable, mais bien d'«aiguiser les perceptions de l'enseignant». Il est intéressant de noter qu'une grande partie de la formation des avocats consiste en l'étude du droit jurisprudentiel (c.-à-d. des cas particuliers) et d'en dégager des principes généraux, ce qui constitue d'ailleurs une méthode éprouvée de formation dans le milieu des affaires. Il serait peut-être avantageux pour les enseignants de suivre la même méthode d'étude.

VII L'expérience d'enseignant de l'auteure

Comme je ne suis pas autochtone, le fait de savoir que j'allais enseigner mon cours de «Humanities». intitulé Indian and Inuit views (Vues indiennes et inuites), à deux groupes d'autochtones me rendait plutôt nerveuse. Naguère, certains étudiants autochtones s'étaient inscrits individuellement à ces sections, mais je n'avais pas enseigné ce cours depuis quelques années. En outre, le fait d'enseigner dans un établissement situé à un jet de pierres du pont qui fut l'été dernier le théâtre de graves altercations ainsi que de Kanesatake venait aiguïser le sentiment prononcé de responsabilité que j'éprouvais face à mon engagement dans ces deux nouveaux programmes. Je tiens à mentionner en passant que les huit étudiants inuits venus au collège pour l'automne 1990 avaient regagné leurs communautés à la douzième semaine du trimestre. Cinq d'entre eux étaient repartis après une semaine. Les événements entourant l'été indien ont manifestement joué un rôle, puisque des voyous proféraient des menaces à l'endroit des Inuits non loin des résidences de ces derniers.

J'estimais important que les étudiants me connaissent.⁴ Heureusement, j'avais une longueur d'avance avec les Crees, puisque j'étais passée au bureau du programme de techniques infirmières de la baie James à maintes reprises au cours du trimestre automnal. Le bureau, plutôt petit, constitue le centre nerveux du programme de techniques infirmières et abrite ses deux employées. Il est devenu le lieu de rencontre favori des étudiants autochtones du collège. Comme les nouveaux étudiants inuits ne sont arrivés qu'au tout début du trimestre, je n'ai pu faire leur connaissance avant le début des cours.

Une fois le trimestre entamé, la nervosité a cédé le pas à l'enthousiasme. J'étais heureuse d'avoir les étudiants autochtones dans ma classe et les considérais comme un atout, opinion que partageaient les étudiants qui n'étaient pas

* Nombre d'études soulignent l'importance du fait que les enseignants connaissent leurs étudiants. Fisher et Sellens ont indiqué par exemple dans leur étude de 1974 : «En dernière analyse, les enseignants qui sont parvenus à obtenir un fort taux de participation verbale de la part des étudiants autochtones avaient tendance à agir de façon chaleureuse, personnelle et intense plutôt que de manière distante et professionnelle. Les enseignants nouaient des liens avec les étudiants en dehors de la salle de cours d'une façon que les personnes ayant une vision étroite du rôle professionnel de l'enseignant estimerait de mauvais escient. En général, les enseignants transmettaient leur chaleur personnelle au moyen de la communication non-verbale : sourires, rapprochement et contacts physiques.

autochtones.⁵ En ce sens, je considère qu'un cours d'études amérindiennes donne une occasion naturelle aux étudiants autochtones d'étudier une discipline où le fait d'être amérindiens les avantage, ce qui constitue souvent une première pour eux. Par surcroît, les étudiants du cours qui ne sont pas autochtones respectent leurs compagnons qui le sont et la contribution de ceux-ci au cours. Cela galvanise la confiance des étudiants autochtones. De plus, en ce qui concerne ces derniers, leur présence dans un cours qui attirent une majorité d'étudiants autochtones se traduit par l'aubaine de voir, ainsi que me l'a avoué l'un des étudiants, «des visages comme il y en a chez moi.»

D'après mes lectures sur les styles d'apprentissage des autochtones et les conversations que j'avais eues à ce sujet, je m'attendais à ce que les étudiants autochtones agissent différemment des autres étudiants. Je fus extrêmement surprise. Dans l'un des cours, c'est un étudiant autochtone qui devint le meneur de la classe, narrant des anecdotes et des expériences personnelles, posant des questions pertinentes. D'autres suivirent bientôt son exemple, en racontant des faits vécus à la classe. A la fin du cours, plusieurs étudiants autochtones prirent l'habitude de venir me voir pour continuer à parler d'une question soulevée en classe. Dans l'autre section du cours, même si les autochtones ne s'adressaient pas à la classe, ils s'asseyaient bien en évidence à la première rangée et me faisaient directement des commentaires. Dans les deux classes, les étudiants autochtones préféraient effectuer des exposés oraux que remettre des devoirs écrits.

Eu égard à mes lectures et à quelques précédentes expériences, je crois que je m'étais fait une idée stéréotypée de la «réaction autochtone en classe». Réaction qui comprenait le fait que les autochtones ne s'aventureraient jamais à faire des commentaires à haute voix, une certaine passivité en général et peut-être même l'absence de contacts avec les yeux. Ce trimestre m'a prouvé que cette idée était dénuée de fondement. Dans les deux classes, je fais souvent le tour de la salle, des yeux ou en me déplaçant, et j'aperçois alors maintes paires d'yeux autochtones m'observant attentivement! Pour ce qui concerne la passivité, mon expérience m'a enseigné qu'elle varie d'une personne à l'autre. Plus la

⁵ J'estime que ce dernier fait est particulièrement crucial. M. Whyte a également souligné la nécessité d'avoir un contenu autochtone. «Un programme scolaire imprégné d'un contenu faisant honneur à l'héritage culturel amérindien et métis (j'ajouterai inuits) serait crucial pour motiver les jeunes amérindiens et métis.» M. Ebona également traite de l'importance d'avoir des cours d'études amérindiennes destinés aux autochtones.

classe est petite, plus les autochtones ont tendance à s'exprimer à haute voix, mais la même remarque s'applique aux étudiants qui ne sont pas autochtones.

J'hésite à affirmer qu'il existe effectivement une recette idéale pour enseigner aux étudiants autochtones au niveau collégial, mais j'estime que l'énoncé de certaines généralités peut se révéler fructueux pour d'autres enseignants.

1. Il ne faut jamais mettre un étudiant autochtone sur la sellette, en lui demandant de répondre à une question, à moins d'être certain que l'étudiant ne voit pas d'inconvénient à répondre en public. De la même manière, une technique aussi répandue que celle qui consiste à faire le tour de la classe au début du trimestre pour que chacun se présente ou présente une autre personne peut se révéler fort embarrassante. Si un étudiant hésite, il est préférable de ne pas insister. En outre, les étudiants autochtones rechignent à pénétrer dans une classe lorsque le cours a déjà commencé. S'ils ont le courage de le faire, il est sage d'ignorer leur retard. L'enseignant aura avantage à attendre de s'entretenir avec l'étudiant seul à seul pour faire quelque commentaire que ce soit.

2. Le travail en petits groupes permet aux étudiants autochtones (ainsi qu'aux autres) de participer davantage et facilite leur apprentissage de la matière.

3. L'humour en classe est toujours de bon aloi. Cela met tout le monde à l'aise et diminue la nervosité. Ce à quoi je fais allusion est moins des boutades de la part de l'enseignant que le fait d'encourager le rire comme réaction face à certaines situations.

4. Les étudiants autochtones aiment nouer des liens personnels avec leurs professeurs. Il est donc conseillé de prendre le temps de faire leur connaissance.

VIII. Quelques réflexions sur la partie ci-dessus

A l'origine, je souhaitais rédiger le présent document car je considérais que la réaction des étudiants autochtones de ma classe ne correspondait pas aux stéréotypes comportementaux que certaines études ont décrits. A la réflexion, toutefois, je me suis rendue compte qu'une généralisation au rebours des conclusions de ces études ne serait pas plus vraie. Ainsi, je me bornerai à livrer les quelques réflexions suivantes.

1. En tant qu'enseignants désireux de respecter les différences culturelles, nous devons faire attention de ne pas créer de nouveaux stéréotypes du comportement autochtone en classe. En généralisant à outrance, nous risquons de créer des stéréotypes qui influenceront inévitablement sur notre méthode d'enseignement. Ces stéréotypes appelleront au surplus certaines réactions de la part des autochtones aussi bien que de la part des autres étudiants envers les autochtones. L'art de croiser les cultures réside dans la position que nous et les autres adoptons quelque part entre l'aphorisme de Confucius, «Tous les êtres sont semblables», c'est-à-dire que nous communiquons tous au moyen du langage et effectuons tous certaines tâches, et le principe, prépondérant en Amérique du Nord, à l'effet que chaque personne est essentiellement unique. A l'intérieur d'une même culture, il existe des différences entre les comportements individuels; selon sa personnalité et son vécu propres, chaque personne réagit différemment au même stimulus. La culture est le rythme continu et régulier alors que le comportement individuel est la chanson. Après un trimestre, je trouve ardu de parler de l'enseignement aux «autochtones», et même de l'enseignement aux «Crees» ou aux «Inuits», puisque face à ces généralités me viennent à l'esprit le visage et la personnalité de chaque étudiant. Au demeurant, le fait de parler des «étudiants autochtones» tend à masquer les différences tangibles qui existent entre les cultures et favorise l'émergence d'un autre stéréotype, également éloigné de la réalité.

2. Les tenants de la théorie du style d'apprentissage aussi bien que de celle de l'interférence postulent que les étudiants autochtones ne parlent guère en classe et ils considèrent problématique cet état de fait. Au niveau collégial, nous courons le risque de qualifier les étudiants autochtones de passifs et de silencieux et d'envisager cela comme un problème. Au cours de la rédaction du présent document, je me suis aperçue que, bien qu'il m'ait semblé que les étudiants autochtones de ma classe parlaient et participaient plus que la moyenne rapportée par les recherches actuelles, certains s'adressaient effectivement à la classe alors que certains autres hésitaient à le faire. Il ne m'a par contre pas semblé que cette hésitation à parler devant une classe de trente ou trente-cinq étudiants qui ne sont pas autochtones procédait d'un quelconque manque de participation, d'enthousiasme ou de compréhension de la matière. En classe, les étudiants autochtones me font souvent des commentaires et ils communiquent activement leur présence et leur implication. Nombre d'enseignants de collège incitent les élèves à leur poser des questions et se sentent valorisés et stimulés par des débats de la sorte. Pourtant, la plupart de nos étudiants sont trop timides pour apporter leur contribution dans une classe nombreuse qui se rencontre une ou deux fois par semaine. De plus, l'expérience nous a désormais appris que ceux qui parlent le plus ne sont pas nécessairement ceux qui comprennent le mieux. Certaines théories

pédagogiques récentes, particulièrement celles s'inspirant de la pédagogie féministe, critiquent la «méthode socratique» d'enseignement où l'enseignant pose des questions à la classe et où seuls quelques étudiants un peu plus bavards répondent.

En repensant à quelques-unes des remarques que j'ai émises concernant l'enseignement aux étudiants autochtones, je m'aperçois qu'elles favorisent tout simplement de bonnes méthodes d'enseignement. Peut-être en étant plus sensibilisés envers les étudiants autochtones deviendrons-nous aussi plus attentifs aux besoins des étudiants qui ne sont pas autochtones!

IX L'enseignement au sein du programme de techniques infirmières de la baie James et de celui de l'EAP

En tant qu'enseignante au sein de ces deux programmes, j'ai trouvé extraordinaire le soutien de chacun d'eux. Le bureau du programme de techniques infirmières, qui est également devenu un lieu de rencontre, est un endroit où les enseignants savent qu'ils pourront voir leurs étudiants à un moment donné si le besoin s'en fait sentir ou tout bonnement faire leur connaissance. Le seul fait de savoir que les conseillers de ces programmes sont sur place et travaillent avec les étudiants est rassurant, le nombre élevé d'étudiants dans chaque classe ainsi que l'horaire chargé des enseignants ne permettant pas toujours à ces derniers d'accorder aux étudiants l'attention voulue. Le cas échéant, il est toujours possible de consulter ces professionnels à propos de l'enseignement, des étudiants, de la mise à jour du travail, etc. Le fait d'avoir deux programmes de la sorte organisés dans un même collège aide à la création d'un cadre dynamique et humain. Le programme de techniques infirmières de la baie James a organisé des ateliers et invité des orateurs à discourir sur divers sujets relatifs à l'enseignement aux autochtones. En ce qui a trait au programme EAP de Kativik, ma nervosité à l'idée d'avoir un autre enseignant en classe a vite disparu, et j'ai fini par apprécier la présence de cette «éminence grise». Pour ce qui regarde les étudiants, ils ne semblent pas avoir été troublés par la présence d'un second professeur. En fait, à la fin du trimestre dernier, une étudiante a avoué qu'elle croyait que c'était un étudiant comme les autres!

X Conclusion

Il reste bien du travail à accomplir en ce qui touche l'enseignement et l'apprentissage des étudiants autochtones au niveau post-secondaire. Les étudiants provenant des communautés du Nord en particulier sont confrontés à une pléthore de

problèmes, dont la plupart peut se résumer en deux mots : choc culturel. Le simple fait de prendre l'autobus dans une grande ville ou d'étudier dans un établissement de 5 000 élèves quand on est issu d'une communauté de 350 habitants constitue un traumatisme. En outre, les établissements scolaires non-autochtones mettent l'accent sur le temps et la gestion du temps d'une façon qui est étrangère à nombre d'autochtones. Plusieurs autres facteurs viennent contrecarrer leurs chances de réussite. Les changements radicaux dans l'alimentation peuvent provoquer des malaises et une impression généralisée d'abattement. Le mal du pays, la séparation d'avec sa famille, les obligations familiales, particulièrement dans le cas des femmes et des adolescentes ayant des bébés, sont quelques-uns des autres problèmes. L'ensemble de ces facteurs permet de se rendre compte combien est héroïque toute tentative des étudiants autochtones d'obtenir un diplôme dans une institution post-secondaire dont l'enseignement est dispensé dans une langue étrangère, dans une ville étrangère et qui est issu d'une culture étrangère. Des projets comme le programme de techniques infirmières de la baie James et celui de Kativik⁶ visent à accorder un soutien vital à ceux qui se lancent dans cet extraordinaire périple.

⁶ Je tiens à remercier mesdames Shirley Sawyer et Suzanne Taylor du programme de techniques infirmières pour le temps qu'elles ont bien voulu m'accorder afin de m'expliquer le projet. Mes remerciements également à M. Bill Surkis, doyen du collège John-Abbott, pour son aide à la rédaction du présent document. Je remercie enfin M. Bill McMahon, mon «éminence grise», qui a bien voulu m'expliquer le programme post-secondaire de Kativik. Toute erreur serait bien évidemment mienne.

REFERENCES

- B.C. Ministry of Education. (1989). Research on Native Education. In Native Literacy and Life Studies Curriculum Guidelines.
- Browne, D.B. (1990). Learning Styles and Native Americans. Canadian Journal of Native Education, 17:1.
- Dawson, J. (1988). "If My Children Are Proud": Native Education and the Problem of Self-Esteem. Canadian Journal of Native Education, 15:1.
- Degen, G. (1985). A Follow-Up Study on Non-Traditional Students Who Have Attempted University Study. Canadian Journal of Native Education, 12:3.
- Ebona, A. (1984). Federal Government Policies and Indian Goals of Self-Government. In Little Bear, L., Boldt, M. & Long, J.A. Pathways to Self-Determination: Canadian Indians and the Canadian State. Toronto, University of Toronto Press.
- Emerson, L. (1985). Tradition, Change and Survival: Cognitive Learning Processes, Culture and Education. Canadian Journal of Native Education, 14:1.
- Jordan, D.F. (1986). Education and the Reclaiming of Identity: Rights and Claims of Canadian Indians, Norwegian Sami, and Australian Aborigines. In R.J. Pointing (ed.). Arduous Journey: Canadian Indians and Decolonization. Toronto, McClelland & Stewart.
- Kaulback, B. (1984). Styles of Learning Among Native Children: A Review of the Research. Canadian Journal of Native Education, 11:3.
- Kleinfeld, J., McDiarmid, G.W. & Grubis S. & Parrett, W. (1983, Fall). Doing Research on Effective Cross-Cultural Teaching: The Teacher Tale. Peabody Journal of Education, 61, 87-88.
- Lee, J.D. (1986). Education of Native Adolescents in Inner-City Schools. Canadian Journal of Native Education, 13:2.
- Pepper, F.C., Henry, S.L. (1986). Social and Cultural Effects on Indian Learning Style: Classroom Implications. Canadian Journal of Native Education, 13:1.
- Storti, C. (1990). The Art of Crossing Cultures. Yarmouth, Intercultural Press.

Whitecap, L. (1988). The Education of Children in Pre-European Plains America. Canadian Journal of Native Education, 15:2.

Whyte, K.J. (1986). Strategies for Teaching Indian and Metis Students. Canadian Journal of Native Education, 13:3.

Williamson, K.J. (1988). Consequence of Schooling: Cultural Discontinuity Amongst the Inuit. Canadian Journal of Native Education, 15:2.

Webster, J.B. & Garrod, A. (199). Promoting Attitude Change Toward Native Indians Through a Graduate Course in Attitude Development". Canadian Journal of Native Education, 17:1.